

ECLER¹, une méthodologie, un esprit, une pratique pour maîtriser la langue à partir de l'écriture personnelle

Noël Ferrand

Résumé

L'originalité et l'efficacité de la démarche pédagogique des Ateliers ECLER résident dans le fait qu'elle utilise la dynamique de l'expression personnelle comme vecteur des apprentissages linguistiques. La langue objet d'étude, de structuration, n'est autre que celle  mise par l'apprenant et retravaillée individuellement avec le formateur dans une discussion-négociation qui permet peu à peu d'identifier les normes de la langue française, de les intégrer, tant du point de vue de la grammaire que de l'orthographe. C'est là l'objectif annoncé, celui qui répond à l'attente du demandeur. Mais, pris dans la logique de la communication, cet écrit est offert aux autres, donné à lire et produit de la reconnaissance. D'où la valorisation personnelle qui en résulte, la mise en confiance de son auteur et la dynamisation de l'apprentissage, lui garantissant son efficacité maximum.

Mots-clés

Démarche pédagogique, structuration de la langue, rapport à l'écrit, ; illettrisme ; écriture personnelle

⇒ Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels

Auteur:

Noël Ferrand, ECLER/Litt ration - Formation/Conseil – 293, Route de l'ancienne Poterie
F-38960 – Saint Etienne de Crossey, noel-ferrand2@wanadoo.fr

¹ E crire, C ommuniquer, L ire , E xprimer, R  flechir

ECLER², une méthodologie, un esprit, une pratique pour maîtriser la langue à partir de l'écriture personnelle

Noël Ferrand

Après 15 années de recherche, de tâtonnements, d'essais-erreurs, ECLER est né dans sa forme et son fonctionnement un matin d'octobre 1988 au démarrage d'un stage avec 15 adultes de niveaux et d'origines complètement hétérogènes. Il y avait parmi eux des personnes d'origine étrangère et des français ; des personnes jamais scolarisées avec d'autres, scolarisées en France ou dans un autre pays ; des femmes et des hommes de 18 à 45 ans³. L'objectif pour tous était évidemment d'améliorer leurs « savoirs de base » dans la perspective à la sortie de la formation de trouver un emploi.

Dans ce contexte, ECLER était à la fois un saut dans l'inconnu et la capitalisation des réflexions et expérimentations de terrain menées pendant les 15 années précédentes : cette méthodologie s'est imposée comme un fruit mur pour offrir une issue cohérente aux contraintes contradictoires que nous rencontrons en formation d'adultes :

- Contrainte de l'hétérogénéité : comment faire travailler dans un même groupe des personnes de toutes origines et de tous niveaux, ayant fait le constat que la constitution de groupes dits « de niveaux » est un leurre en formation continue encore plus qu'en formation initiale. Autrement dit : comment faire de l'hétérogénéité non un handicap, mais le ressort d'une pédagogie différenciée et personnalisée ?
- Contrainte de type économique et administrative : il est plus facile de constituer un groupe hétérogène de 15 personnes sur des critères de motivation plutôt que sur des critères de niveaux. Cette approche permet d'éviter l'effet « ghetto » de groupes soi-disant homogènes : publics dits « analphabètes » d'un côté avec financements spécifiques. De l'autre les FLE (Français Langue Etrangère); enfin les dits « illettrés » apparus dans le paysage des formations de base dans les années 84/85. Ces différents publics peuvent être accueillis ensemble dans les ateliers ECLER pour peu que la motivation centrale les réunisse : « *Nous avons besoin d'améliorer nos compétences en français pour le lire, l'écrire, le parler afin d'être plus à l'aise dans notre vie familiale, sociale et professionnelle* »

1 Racines et références

1.1 Une démarche qui s'enracine dans les réflexions d'une équipe pédagogique.

La première référence est celle de la réflexion de l'équipe des formateurs de MPS/ Formation⁴ qui depuis les années 70 défrichait en France ce terrain encore presque vierge de la formation des adultes peu ou jamais scolarisés.

Dans le laboratoire de la formation d'adultes que fut cet Organisme entre les années 70/90⁵, les réflexions des formateurs se sont beaucoup centrées sur le statut de l'erreur dans la dynamique de l'apprentissage. L'erreur à un moment (t) de l'évolution d'une personne n'a pas à être balayée d'un trait de crayon rouge : il faut l'analyser, en discuter avec l'apprenant qui manifeste à travers elle sa représentation du fonctionnement de la langue. C'est donc à partir de l'erreur que peut être mise en place une stratégie pédagogique adaptée permettant à l'apprenant de la dépasser en cheminant vers la compréhension et l'intégration de la règle. Il s'agit bien dans cette démarche de partir des acquis, de ce qui est déjà là, pour aller plus loin. Ce thème n'a rien perdu de son actualité, ni la citation de Jean Migne en 1970 :

² Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir

³ Voir en annexe la typologie des publics concernés par la démarche ECLER

⁴ Maison de la Promotion Sociale de 38- Saint Martin d'Hères, Association Loi 1901, qui s'est donnée pour mission depuis 1968 de proposer aux adultes peu ou pas scolarisés les moyens d'acquérir ce qu'on appelle aujourd'hui « les savoirs de base » pour une meilleure insertion sociale et professionnelle.

⁵ Un certain nombre de démarches pédagogiques et de méthodes se sont construites dans cet Organisme. Dans le domaine linguistique : DIALOG (Philippe Châtel) – ECLER (Noël Ferrand) ; dans le domaine logico-mathématique : ACTIVOLOG – ACTIVO math (Georges Chazot) ; dans le domaine technique : ACTIVOTECH (José Canelas)

« La valeur de l'erreur n'est généralement pas reconnue par les enseignants... Le formateur partant de l'indice que constitue l'erreur dévoilée, doit rechercher à reconstituer la démarche par laquelle le formé y est parvenu, car il est plus efficace de rectifier une démarche productrice d'erreur que de corriger une à une toutes les erreurs que cette démarche ne manquera pas de reproduire. On notera d'ailleurs la décentration opérée par le formateur : son objectif principal n'est plus constitué par les connaissances à acquérir, mais par le travail de construction par le formé des démarches les plus efficaces pour l'élaboration des connaissances. »⁶

Notre expérience avec les adultes nous permettait de constater qu'ils étaient souvent capables de résoudre des problèmes relativement complexes dans des situations habituelles, en prenant appui sur des stratégies élaborées avec beaucoup d'intelligence : nous appelions « micro-systèmes »⁷ ces ensembles de procédures. Nous remarquions par contre qu'ils n'étaient pas capables de transférer un micro-système donné à la résolution de situations semblables mais non identiques. Pour prendre en compte les acquis il nous paraissait important de nous appuyer sur ces micro systèmes montés comme des automatismes et de les amener à la conscience par la verbalisation (dire ce que je fais et pourquoi?). Cette phase d'explicitation donnait lieu à des questionnements, des approfondissements et permettait souvent de découvrir d'autres solutions ou d'autres moyens à mettre en œuvre pour résoudre une situation problème. A partir de cette situation précise, il convenait alors de rechercher les situations semblables qui pouvaient bénéficier d'un traitement analogue.

ECLER se situe bien dans la filiation directe de ces réflexions et recherches :

- D'une part les savoirs à acquérir ne sont pas d'abord l'œuvre de la « transmission » du formateur à l'apprenant, mais un travail de construction, d'élaboration, de l'apprenant lui-même ; prenant appui sur ce qu'il a produit⁸ et sur les erreurs constatées il est directement concerné par les explications du formateur et mieux à même de les comprendre. C'est dans ce contexte très personnalisé qu'il s'approprie peu à peu les notions nouvelles auxquelles il ne peut avoir accès seul.
- D'autre part la découverte de la règle dans le domaine linguistique ne se fait pas à partir de son énoncé à mettre en application, mais à partir de l'erreur constatée dans une production pour l'explicitation au cas par cas, l'intégrer par un travail dit de « systématisation » et arriver éventuellement en fin de parcours à l'énonciation de la règle et à sa formulation

1.2 Paulo Freire (1921 – 1997), un pionnier dans la formation des adultes au Brésil⁹

Dans les années 60, il devint un référent incontournable de l'alphabétisation et de la formation des adultes à partir du Brésil d'où il dû s'exiler pendant les années de dictature, après le coup d'état de 1964. Les deux ouvrages principaux qui ont diffusé sa pensée au Brésil et dans le monde sont : « *L'éducation comme pratique de la liberté* » (1964) ; « *Pédagogie des opprimés* » 1974. Son projet éducatif était éminemment politique : il mettait l'accent pour l'essentiel sur la notion de « conscientisation », dans le contexte de l'émancipation des communautés villageoises au service desquelles il développait sa méthode : les apprentissages de base (lire, écrire, compter) étaient intégrés à la réalisation de projets communautaires et se faisaient à partir des débats et discussions qui en accompagnaient le processus. Dans cette dynamique les personnes concernées prenaient en main leur destin tout en développant une analyse critique de leur situation, remettant en question l'organisation politique qui en était la cause. Les mots-clés, ceux qui servent à l'apprentissage de l'écrit, émergent des « cercles de culture » dans lesquels les personnes en formation discutent de leurs problèmes collectifs, expriment la réalité de leur vie, leurs difficultés et élaborent des projets au service de la collectivité.

Les mots ne sont pas neutres. Etant ancrés dans la vie, dans l'histoire de ceux qui les disent et aussi les écrivent, ils expriment et font prendre conscience, ils créent les conditions du changement :

⁶ J. Migne – « Pédagogue et représentations », in Education Permanente N° 8, 1970

⁷ Cf. Canelas José, Ducotterd Michel, Ferrand Noël et alias, in « L'immigré analphabète en situation de formation » - ATP CNRS 1981

⁸ Cf. Vigotsky Lev, "Zone proximale de développement" in "Pensée et Langage" traduction de F. Sève, La dispute, 1997, p 353 et sq

« ... Les mots qui servent à organiser les programmes d'alphabétisation doivent être choisis dans le vocabulaire universel des couches populaires, exprimant leur langage réel, leurs désirs, leurs inquiétudes, leurs revendications et leurs rêves. Ils doivent être lourds du sens de leur expérience existentielle et de celle de l'éducateur.¹⁰ »

Il dit encore :

« L'alphabétisation ne peut être administrée d'en haut, comme un cadeau ou une règle imposée, mais doit progresser de l'intérieur vers l'extérieur, par l'effort de l'analphabète lui-même, avec la simple collaboration de l'éducateur. C'est pourquoi nous voulions une méthode qui serait aussi l'instrument de l'élève et non pas seulement de l'éducateur, et qui identifierait, comme l'a judicieusement noté un jeune sociologue brésilien le contenu de l'apprentissage avec le processus même de l'apprentissage¹¹ »

ECLER sans s'inscrire dans la dynamique communautaire qui était celle de P. Freire a retenu cette idée que les mots qui nous permettent de communiquer ont en fait une coloration unique pour chacun d'entre nous : au-delà du sens « commun » qui serait celui du dictionnaire, ils ont un sens « vécu » qui les enracine dans l'unicité d'un parcours de vie et qui leur donne la tonalité particulière de nos histoires singulières : ils sont effectivement des outils de prise de conscience de notre identité, de nos richesses, de nos différences et de nos complémentarités. Ils sont en quelque sorte un miroir qui reflète notre image.

1.3 Les Ateliers d'écriture¹²

L'idée que véhicule leur intitulé plus que leur pratique a inspiré la mise en place des Ateliers ECLER : celle qui fait le lien entre la production d'écrit et la pensée de l'auteur. Dans leur origine les ateliers d'écriture concernent d'abord des personnes qui veulent travailler à l'amélioration de leur expression écrite mais qui maîtrisent le geste graphique et les connaissances de base de la grammaire et de l'orthographe.

La demande de nos publics et la spécificité de notre métier de formateurs nous a conduit à transposer cette idée pour des personnes qui demandent précisément à apprendre ces bases qu'elles ne maîtrisent pas en prenant appui sur leur capacité à représenter dans une trace écrite ce qu'elles sont déjà capables d'exprimer à l'oral. Cette intuition de départ s'est vérifiée dans la pratique et a révélé son efficacité : « la fabrication » de ces écrits très approximatifs était en même temps un moyen d'expression de leurs auteurs et l'occasion d'individualiser la « leçon de français » qui en découlait pour que chacun progresse à son rythme et à son niveau dans la maîtrise des savoirs de base de la langue. Dans le même mouvement pouvait se travailler le geste graphique et la lecture pour les personnes qui ne les maîtrisaient pas ainsi que les règles de l'orthographe et de la grammaire. Cette démarche nous permettait de vérifier le vieil adage de l'apprentissage : « C'est en forgeant que l'on devient forgeron » reformulé ainsi : « Apprendre à écrire et à lire en écrivant »¹³.

1.4 Freinet, ou l'écriture re-contextualisée :

Nous connaissons tous Célestin Freinet pour le texte libre. Certes il donnait la liberté d'écrire à ses élèves qui pouvaient à tout moment prendre la plume pour exprimer une demande, un commentaire, une réflexion ou tout autre type d'écrit. Toute sa pédagogie s'est construite autour de cette idée centrale :

« La pensée et la vie de l'enfant pouvaient devenir des éléments majeurs de sa culture... Vers 1925 on n'avait jamais vu un texte libre et nul ne croyait la chose possible. Il nous a fallu à force de téméraires expériences, montrer et prouver que l'impossible pouvait devenir étonnante réalité.¹⁴ »

Mais surtout il a su positionner l'écrit dans la vie réelle de la classe comme outil de communication à la base de toutes les activités possibles : écrit vivant, écrit utile, toujours renouvelé, toujours à inventer. Et en élaborant cet écrit dans toutes les situations où il trouvait son utilité, les enfants en apprenaient les règles.

¹⁰ Extrait d'un texte de Paulo Freire édité par Voies Livres, Lyon sous le titre « Le mot et le monde », p 7

¹¹ Ibidem, p 9

¹² Élisabeth Bing *Et je nageai jusqu'à la page*, éd. des femmes, Paris 1976

Claire Boniface et Odile Pimet, *Les ateliers d'écriture*, RETZ, 1996

¹³ Cf. « L'écriture d'abord... »

¹⁴ Célestin Freinet « Oeuvres pédagogiques », Seuil 1994, Vol 1, p21

A ECLER nous avons refait cette étonnante découverte de Freinet : ces personnes qui viennent à nous en disant ne pas savoir écrire ont une pensée propre, une réflexion et pour peu qu'on les y autorise, qu'on ne les disqualifie pas dès le départ, elles sont capables d'en transposer des traces sur le papier et de produire à partir de leur vécu le matériau qui va servir de base à leur apprentissage.

1.5 Jean Foucambert et L'Association Française pour la Lecture (AFL)

Les travaux sur la lecture de cet auteur et de cette Association, dans le sillage des recherches des Américains sur la lecture rapide et efficace sont en concordance avec notre pratique : apprendre en même temps à écrire et à lire les mots que l'on sait dire et dont on connaît le sens. Lire c'est comprendre, c'est d'abord un travail de l'œil sur des signes pour les identifier en voie directe (de l'œil au cerveau) sans déchiffrement préalable et sans oralisation.

Le français écrit peut être appréhendé et compris (c'est-à-dire lu) directement, sans passer par le détour du décodage phonologique, sans décalage entre la perception de l'information graphique et son traitement.

Les résultats ne sont pas les mêmes selon que l'écrit est exploré avec les yeux ou avec les oreilles. Seule, la première stratégie est dite de lecture. En français, elle permet d'accéder à l'information recherchée dans l'écrit à une vitesse comprise entre 20 et 50 000 mots à l'heure. (...) L'exploration par les oreilles est dite de déchiffrement ; elle subordonne l'écoulement de l'écrit à la reconstitution plus ou moins intégrale d'un oral porteur de sens. Cette interaction engendre nécessairement une démarche lente (entre 5 et 15 000 mots à l'heure), fatigante, incertaine, entrecoupée de fréquents retours en arrière afin de réorganiser des informations parcellaires.

002 _ extrait des Actes de Lecture n°100 _ décembre 2007 _ [dossier VOIE DIRECTE]

Dans la pratique d'ECLER ces mots constituent le « capital » individuel que chacun accumule à partir de ses productions écrites. C'est à partir de cet ensemble que l'apprenant peut découvrir à son rythme les quelque 32 phonèmes de notre langue et les différents graphèmes qui peuvent les représenter.

Par ailleurs l'AFL a développé des logiciels d'entraînement à la lecture sur micro ordinateur (ELMO 1982 – ELMO international à la suite d'ELMO o 1991) qui sont des outils tout à fait adaptés et cohérents pour renforcer les apprentissages de la lecture et de l'écrit dans l'esprit de notre méthodologie. Nous les avons utilisés avec un grand profit dans nos ateliers. Par la suite l'AFL a perfectionné ces différents logiciels en augmentant en même temps leur technicité et leurs potentialités : ELSA en 1996 et 99 pour sa version adulte ; Idéographix en 2002. Ils sont devenus par rapport à nos publics des outils trop complexes et moins adaptés à nos besoins. Nous avons trouvé en LECTRA¹⁵, un outil proche d'ELMO o un logiciel certes moins technique et performant qu'Idéographix, mais facile d'accès et d'usage pour les apprenants eux-mêmes et qui est un excellent outil de renforcement des connaissances.

1.6 Les autres références

Antoine de la Garanderie¹⁶ (1920 – 2010) a écrit de nombreux ouvrages. Il nous a apporté entre autres, les notions de « gestes mentaux » au nombre de cinq :

- l'[attention](#), qui consiste en l'évocation d'un objet présent en perception ;
- la [mémorisation](#), qui consiste en l'[évocation](#) d'un objet avec un [projet mental](#) de restitution future ;
- la [réflexion](#), qui consiste en un aller-retour comparatif entre des [évocations](#) ;
- la [compréhension](#) ;
- l'[imagination créative](#).

¹⁵ Auteur : BRUN-VILLANI, Colmar : <http://www.lectramini.com/lectra.htm>

¹⁶ Les profils pédagogiques. Paris, Éditions Centurion, 1980, collection Paidoguides

... et ses réflexions très éclairantes sur les « profils pédagogiques » pour nous aider à comprendre que les stratégies d'apprentissage sont variables d'une personne à l'autre.

Les écrits de Philippe Mérieux et notamment un de ses premiers ouvrages « apprendre oui, mais comment ? » qui remettent l'apprenant au centre, comme acteur principal de son apprentissage.

L'Association locale de Grenoble « ARALE »¹⁷, animée par Yvonne Johannot comme lieu de réflexion pluridisciplinaire où se rencontraient la formatrice documentaliste, le philosophe, les travailleurs sociaux, les formateurs autour de la thématique de « l'illettrisme » porté sur le devant de la scène depuis le rapport Espérandieu de 1984. A l'actif de cette association quelques colloques dont « Illettrisme et psychanalyse » en 1990 qui eut un bon écho au niveau national. D'autres lieux et d'autres temps de réflexion et de confrontation ont permis à ECLER de sortir de sa « confidentialité » originale et de manifester son originalité¹⁸.

Entre 2004 et 2008 ECLER s'est enrichi de l'apport de partenaires européens dans le cadre d'un projet de mise en commun sur le thème des pédagogies émancipatrices : ont participé à ce projet des Belges, des Ecossais, des Basques Espagnols, des Français et des Suisses. Des rencontres ont eu lieu pendant 4 ans dans les différents pays centrées sur différentes pédagogies dont :

- « Reflect-action », présentée par les Belges et les Basques : méthodologie directement inspirée des « cercles de culture » de Paulo Freire et importée d'Amérique du sud.
- ECLER présentée en France, à Bourg en Bresse sous l'égide de l'association « ATELEC, lettres pour l'être ».
- Le système national de formation des adultes en Ecosse, avec son référentiel, ses outils d'évaluation.

Ces rencontres ont été riches humainement et productives intellectuellement. Elles ont donné lieu à un rapport et à un film DVD de synthèse¹⁹.

Dans ce cadre les Ecossais ont transposé la méthodologie ECLER à l'apprentissage de l'anglais faisant ainsi la démonstration qu'elle peut s'adapter à l'apprentissage de n'importe quelle langue.

2 Au cœur de la méthodologie ECLER le concept « d'écriture personnelle »

Ce concept s'est imposé dès le premier atelier, en 1988 à partir du moment où la consigne de travail donnée aux participants était : « Pas un jour sans écrire une ligne sur votre cahier ». Contrat à double effet :

- Cette production donne le matériau de base à partir duquel va s'organiser l'apprentissage. Elle permet de rejoindre son auteur là où il en est de sa maîtrise de la langue écrite en matérialisant la représentation qu'il s'en fait. La progression des explications et des apprentissages peut alors s'ajuster à la réalité des besoins individuels de chacun.
- Chaque ligne écrite est une production originale, chaque petit bout de texte révèle, dévoile quelque chose de l'univers intérieur de celui qui écrit : chacun de ces brins d'écrit a les couleurs de la vie et donne à connaître quelque chose de son auteur. Publié dans le classeur collectif une fois corrigé, il peut-être lu de tous et lui apporte de la « reconnaissance ». En voici un exemple :

¹⁷ ARALE : Association de Recherche et d'Action autour de la Lecture et l'Ecriture.

¹⁸ ECLER a été l'objet de communications ou ateliers dans différentes rencontres nationales ou internationales : biennale de l'éducation et de la formation, Paris Sorbonne 1994 ; quelques universités d'été du GPLI dont celle de Lyon en 96 ; de Lille en 98... ainsi que les rencontres nationales ou internationales organisées depuis par l'ANLCI ; colloque international de Tours en 2006 : "l'accompagnement dans tous ses états"; colloque franco Belge de l'Association "INITIALES" en Champagne Ardenne en 2007...

¹⁹ "Liberté d'apprendre, apprendre pour la liberté : manifeste pour une alphabétisation émancipatrice", édité en 2008 dans le cadre des partenariats éducatifs Grundtvig par : ATELEC "Lettres pour l'être" (France) ; Collectif Alpha et Lire et Ecrire Hainaut occidental (Belgique) ; Elhuyar (Pays Basque) ; Lire et Ecrire Suisse Romande ; North Lanarkshire Council (Ecosse)

Mardi 23 juillet 2009

Le Vendredi soir j'ai été récupéré
Ma fille pour la fête des pères nous
avons été le samedi au musée de
Ginancourt • Ma fille Ora quatorze
ans le mois de juillet •

Le Vendredi soir j'ai été récupéré ma fille pour la fête des pères.

Nous avons été le samedi aux puces de Clignancourt.

Ma fille aura quatorze ans au mois de juillet.

20

En haut, photocopie de la production originale de l'apprenant sur la page de gauche de son cahier.

En bas, le texte après correction avec le formateur, tapé par l'apprenant en traitement de textes. Il doit ici, faire encore l'objet de corrections avant de pouvoir être publié...

Bien sûr, dès le début il a fallu répondre à la question : écrire, oui mais quoi ?

Les personnes qui se présentaient avaient une représentation très négative de leur capacité à produire de l'écrit puisque, disaient-elles, elles venaient pour apprendre. Il faut noter à ce propos combien ces personnes en difficulté avec les compétences de l'écrit portent sur leurs épaules le poids de la honte, du regard misérabiliste que lèvent sur eux ceux qui savent et se prétendent lettrés. L'idée qu'elles se font de l'écrit passe essentiellement à travers l'écrit "publié", de l'affiche au journal en passant par le livre : un écrit donc achevé et auquel l'imprimé donne autorité. Et quand ces personnes disent : " Je ne sais pas écrire", cela veut souvent dire : « Je ne suis pas capable d'écrire comme dans le livre ou le journal et je n'ose pas montrer ce que j'écris puisque je fais des "fautes"²¹. D'une certaine manière ces personnes se sentent interdites d'écriture. Le premier travail que nous devons faire est donc de lever cet interdit intériorisé, leur donner confiance en leur faisant sentir que ce qu'elles savent déjà a de la valeur et que c'est le socle indispensable sur lequel nous allons ensemble construire leurs apprentissages. La charte éthique de cette écriture s'est formalisée dans le temps²².

3 Organisation : des stages de date à date à l'atelier à entrée et sortie permanente.

ECLER est né en 1988 dans le contexte de stages se déroulant sur des périodes de 4 mois ou 6 mois, pour un groupe fixe de 15 personnes engagées sur la durée du stage. Ces personnes étaient en formation 30 heures par semaine. Elles bénéficiaient pendant la même période de séquences de formation aux techniques du nettoyage industriel assurées par un formateur de ce secteur professionnel. Le formateur référé-

²⁰ Texte produit par un apprenant du Centre de Réadaptation de Coubert, en Seine et Marne, et réécrit par lui en traitement de texte, après correction.

²¹ Ce mot qui appartient au vocabulaire religieux (le péché) ou moral, induit honte et culpabilité... Il n'a rien à voir avec les apprentissages : il faut le bannir au bénéfice de l'erreur qui est elle, le chemin de l'apprentissage.

²² Voir charte en annexe

rent assurait en même temps la formation de base en français ainsi que l'accompagnement vers la recherche d'emploi : rédaction de CV, entretien téléphonique, recherche de stage en entreprise, vie sociale et professionnelle. Il accompagnait le groupe 20 h chaque semaine et assurait le suivi individuel de chaque participant. Le recrutement n'avait pas été fait sur des critères de niveaux mais sur la motivation vers l'emploi et l'hétérogénéité des connaissances était très grande entre les participants.

Le matériel nécessaire pour entrer dans la démarche ECLER est simple et n'a plus varié depuis le premier stage : un stylo pour écrire tout de suite de manière indélébile (pas de crayon ni de gomme !). Deux cahiers, un pour écrire les textes (Une double page pour chaque nouvelle production) ; un autre pour les exercices, l'entraînement et la systématisation des connaissances. Un répertoire alphabétique, un classeur...

Une consigne :

« Pas un seul jour sans une ligne dans le cahier réservé à l'écriture des textes. Ecrivez les mots comme vous les voyez dans votre tête, comme vous vous les représentez, le formateur est à vos côtés pour vous aider à les remettre dans leur forme correcte et à vous faire découvrir au fur et à mesure de vos besoins les règles de la grammaire, de l'orthographe et de la conjugaison...»

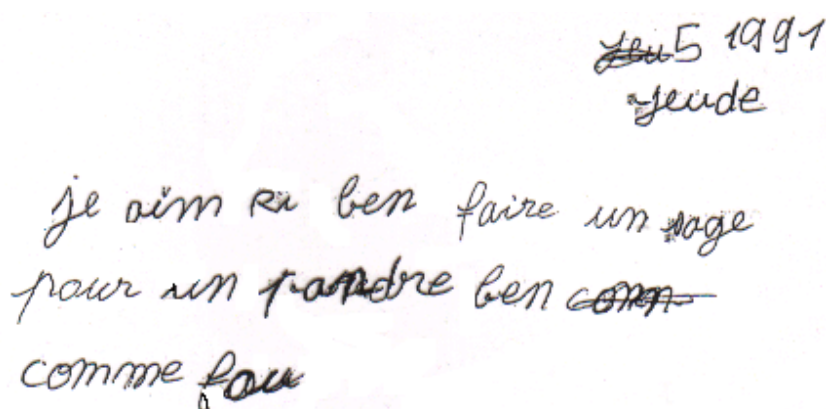
Sauf pour les tout débutants ce travail d'écriture se fait en totale autonomie ; ils viennent ensuite individuellement, chacun à leur tour, consulter le formateur pour travailler avec lui sur leur écrit et recevoir leur leçon de français adaptée à chaque cas.

Après les quatre premiers stages où fut mise en œuvre cette démarche, les résultats furent si probants que la Direction de MPS/Formation décida dès 1990 d'organiser un atelier ECLER spécifique, ouvert 30 heures par semaine, uniquement centré sur les apprentissages linguistiques. Des groupes de 8 à 12 personnes y sont accueillis en général deux demi-journées par semaine pour des cycles de 80 à 120 heures éventuellement reconductibles. ECLER comme atelier à entrée et sortie permanente venait de naître.

4 ECLER en pratique : le déroulement d'une séquence type.

4.1 Le parcours individualisé à partir de l'écriture.

L'initialisation du cycle de travail est donnée par l'apprenant, à travers une première production. Il lui est proposé d'écrire sur la page de gauche de son cahier sous la date du jour, la page de droite étant réservée au formateur. Voici à titre d'illustration une production originale, premier texte daté du mois de mai 1991, écrit au début de sa formation par une jeune femme d'origine marocaine: nous l'appellerons Houria. Elle n'a jamais été scolarisée au Maroc, et a déjà fait quelques mois de formation avant d'arriver à ECLER. Voici son premier écrit :



mai 5 1991
jeude

Je aim ra ben faire un sage
pour un frandre ben com
comme fou

Première production spontanée sur la page de gauche du cahier. Le formateur s'interdit de toucher à cette production qui marque la représentation de l'écrit que se faisait l'auteure à la date marquée...

4.1.1 La leçon individuelle de français.

Ayant achevé d'écrire son texte, elle prend l'initiative de venir consulter le formateur quand il est disponible pour avoir auprès de lui sa leçon de français individuelle. Ce temps de face à face constitue « le moteur » de la méthodologie ECLER : il crée la « bulle pédagogique » au cours de laquelle se construit la progression particulière de chaque apprenant dans une séquence de temps de 10 à 15 minutes en moyenne.

En voici le déroulement :

- Le formateur prend rapidement connaissance de la production et la lit à voix haute, telle qu'il la comprend. Dans le cas de ce texte il peut y avoir une ambiguïté sur les derniers mots : « apprendre bien comme il faut... » ou « apprendre bien comme vous... ». Cette ambiguïté sera levée par le dialogue avec l'auteur.
- Le formateur s'interdit de toucher au texte original de l'apprenant : aucune surcharge, aucune correction ne sont portées directement sur cette page qui doit absolument rester dans l'état. Elle est une trace irremplaçable de la capacité de production écrite à un moment « T » de l'évolution de l'apprentissage, et à ce titre un moyen d'évaluation continue indispensable. La page de droite est réservée au formateur pour la réécriture et la correction.

Dans le cas de l'exemple ci-dessus, la personne maîtrise déjà l'écriture « cursive » : son texte est donc réécrit sur la page de droite dans le même graphisme.

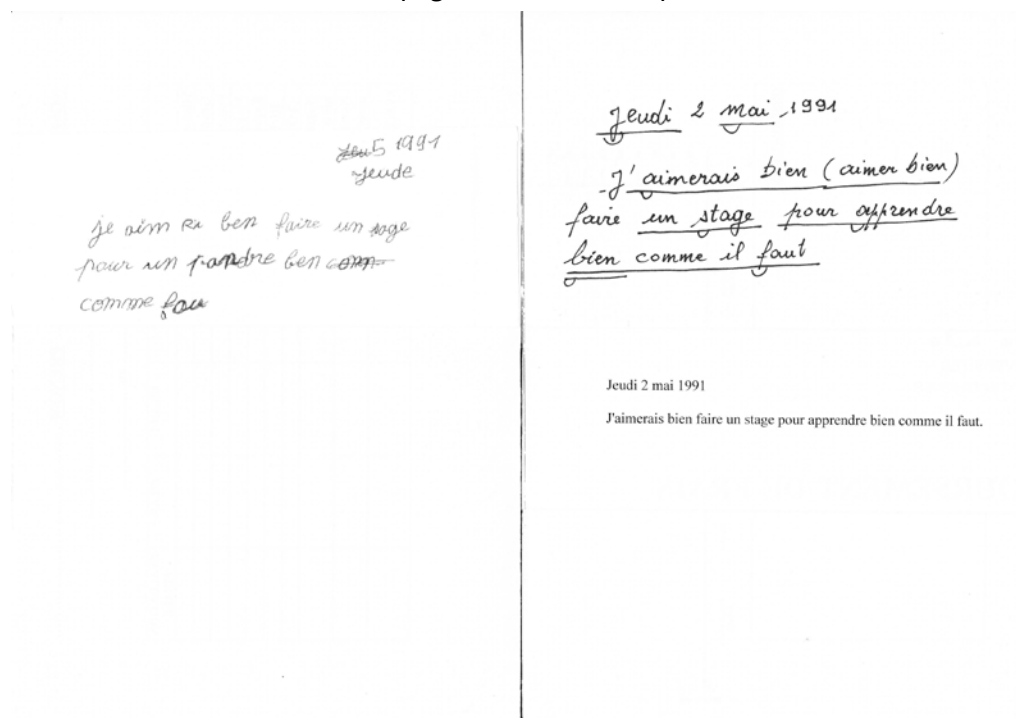
Les personnes jamais scolarisées abordent la plupart du temps l'écriture en utilisant les caractères majuscules d'imprimerie plus faciles à identifier et à tracer. En voici un exemple :

FRANCE.
MAMA JEAN-MARC
JEAN-PIERE
ECOLE
AUTO
MECANICIEN.
ITALIE
J'AI ME ETRE
JM ECOLE POUR PRENDRE LA LANGUE FRANCAIS
JE VEUX PARLER FRANCAIS
JE NE PARLE PAS FRANCAIS
JE M'AI MA MERE.
PARIS LYON
MARSEILLE
JE VEUX AVOIR UN CAP MECANIQUE
VOILA

Première trace écrite par une personne étrangère jamais scolarisée et qui vit et travaille en France depuis de nombreuses années. Transcription de l'écrit:

France / Maman / Jean-Marc / Jean-Pierre / Ecole / Auto / mécanicien / Italie / J'aime être / J'aime l'école pour apprendre la langue française / et pour parler le français / je ne parle pas français / J'aime ma mère / Paris, Lyon / Marseille / Je veux avoir un CAP de mécanique / Voilà

- Sous le contrôle de l'auteur, le formateur réécrit le texte en français correct sur la page de droite en calant son graphisme sur celui de l'apprenant. : tout est corrigé, tout n'est pas expliqué pour ne pas saturer l'apprenant d'informations nouvelles qu'il n'aurait pas le temps d'assimiler. Il est en tout cas important de répondre aux questions qu'il pose. Chaque mot ou unité minimale de sens mal orthographiée est soulignée de manière à être reportée dans le répertoire alphabétique à l'entrée de la lettre identifiée par un indice semi circulaire. Puis il ira taper son texte sur l'ordinateur. Au terme de ce travail la double page de son cahier se présente ainsi :



Présentation de la double page du cahier. A gauche le texte original sans aucune surcharge.

A droite, le texte réécrit et corrigé par le formateur. Les mots et expressions soulignés doivent entrer dans le répertoire alphabétique sous la lettre initiale indiquée par le signe en demi-lune.

Le texte tapé en traitement de texte et collé devient la référence pour le mémoriser et le retravailler.

Le temps de la réécriture est en même temps celui de l'explicitation dans un dialogue interactif où le formateur sollicite les connaissances de l'apprenant, l'appelle à faire des rapprochements avec ce qu'il connaît.

Le dialogue pédagogique à partir de la production écrite

Ecriture de la date : « En français l'écriture de la date peut se faire avec seulement des chiffres : 10/5/91 ou alors en donnant le nom complet du jour et du mois : jeudi 10 mai 1991. Est-ce que vous voyez comment j'écris « Jeudi » ? Est-ce que vous voyez une différence avec ce que vous avez écrit ? Laquelle ?...

Est-ce que vous entendez la différence quand je prononce « de » et quand je prononce « di » ?...

Est-ce que vous pouvez dire les noms de tous les jours de la semaine en français ?...

Vous voyez que dans tous ces mots nous entendons le même « di » final de lundi à samedi, tandis qu'on le trouve en première position dans « dimanche »

J'aimerais...

Il ne s'agit pas ici de disserte sur le conditionnel présent et les différentes façons d'exprimer un souhait ou un désir en français...

Dans notre cas la personne sait dire « j'aimerais » comme un souhait, mais ne sait pas l'écrire. Il suffit de lui donner la clé de la bonne orthographe et de lui faire comprendre que la forme de cette expression

se rattache à une famille : celle du verbe aimer qui peut varier de multiples façons : maintenant j'aime ; quand j'étais petite j'aimais ; si je pouvais j'aimerais...

Et avec elle nous pouvons évoquer quelques autres souhaits qu'elle pourrait formuler : j'aimerais me promener ; j'aimerais écrire ; j'aimerais voyager etc... pour qu'elle prenne conscience que cette expression reste identique dans les différentes situations envisagées. Il suffit au stade où en est cette personne de fixer la forme verbale utilisée sans aller au-delà sur des apprentissages de conjugaison systématisés.

Faire un stage ...

Noter que faire est correctement écrit, mais bien faire visualiser le mot « stage » à rapprocher de « stagiaire »...

Pour apprendre : ce mot est central dans le texte puis qu'il exprime la motivation de la personne et justifie sa présence dans la formation. Nous pouvons noter la correspondance approximative entre phonèmes et graphèmes dans la perception de la personne : au niveau oral il convient de lui faire répéter le mot « apprendre » pour en vérifier la prononciation, et de bien le visualiser sous sa forme écrite. Nous pouvons avec elle oralement comme précédemment décliner quelques situations d'apprentissage. En élargissant la formule à :

« faire un stage pour... Apprendre le français, Apprendre à lire, Apprendre à écrire... »

Ce commentaire pédagogique reconstitué illustre la manière dont le dialogue pédagogique avec l'auteur se construit au plus près de sa production écrite. C'est le temps de la leçon individualisée de français au cours de laquelle tout est corrigé, mais tout n'est pas expliqué. Deux ou trois difficultés seront explicitées pour donner lieu aux exercices de « systématisation ».

Après ce temps de réécriture et d'explicitation le formateur va donner des consignes pour un travail dit "de systématisation" à réaliser sur le cahier d'exercices, portant sur deux ou trois points maximum. Dans le cas précis les exercices proposés pourraient être les suivants :

- 1) Ecrire sur le cahier d'exercice les noms de tous les jours de la semaine, spontanément, sans les copier. Ensuite vérifier et s'entraîner à réécrire ceux qui sont erronés.
- 2) Ecrire 5 dates importantes de l'année en chiffres et sous forme écrite complète.
- 3) Ecrire 5 propositions à la suite de « Un stage pour apprendre... »

Ces 3 indications d'exercices sont notées sur une fiche de suivi collée à la fin du cahier : ce document est surtout un aide mémoire à l'usage des formateurs pour visualiser la progression qui se construit pour chaque participant, en même temps qu'une fiche de liaison entre formateurs.

4.1.2 Le temps de la « systématisation » en autonomie :

Munie de ces indications Houria repart en travail autonome pour :

- 1) Noter dans son répertoire alphabétique tous les mots ou expressions de son texte qui ont été soulignés par le formateur en respectant l'indication d'entrée dans le répertoire (lettre marquée par un indice en demi-lune)
- 2) S'entraîner à recopier son texte au moins une fois sur son cahier d'exercices.
- 3) Faire les exercices de systématisation programmés avec le formateur.
- 4) Taper son texte sur l'ordinateur dans deux (ou trois) polices différentes : majuscules d'imprimerie, minuscules, cursive, ceci afin de se familiariser pour les lire aisément avec ces différents graphismes. (La majuscule d'imprimerie ne sera utilisée qu'avec les tout débutants qui ne savent utiliser que ces caractères). Ce travail de saisie la familiarise avec l'usage de l'ordinateur et avec le traitement de texte. La page écran est un support idéal pour retravailler avec elle la mise en page de son texte, la ponctuation et la mise en paragraphes en en faisant sentir l'utilité.
- 5) Editer son texte sur l'imprimante en deux exemplaires : un exemplaire sera collé sur la double page de son cahier où figurent son texte original et celui réécrit par le formateur : l'imprimé constitue

désormais le texte de référence toujours disponible pour retrouver les mots déjà utilisés, faire une « autodictée », relire au fil des jours ses différentes productions.

Le deuxième exemplaire est publié dans le classeur collectif. En l'éditant l'apprenant boucle le travail du journaliste ou de l'écrivain qui à partir du premier jet retravaillé publie son texte dans le livre ou le journal. Le texte imprimé fait autorité, il ne comporte aucune erreur et il est mis à la disposition de tous ceux qui voudront bien le lire sous sa forme achevée. Houria elle-même pourra à volonté consulter le classeur collectif pour s'entraîner à lire d'autres textes que les siens ; chercher des idées pour écrire un nouveau texte si elle manque d'inspiration ; recopier le texte d'un autre qui la touche et qu'elle a envie de conserver dans ses documents etc...

Houria pourra ensuite s'entraîner à partir des logiciels ELMO international ou LECTRA à faire des exercices de renforcement à partir de ses propres textes rentrés dans son dossier personnel. Elle pourra aussi dans le coin audio de l'atelier écouter son texte enregistré avec la voix du formateur pour faire travailler son oreille et améliorer sa façon de prononcer les mots et les phrases.

4.2 L'animation collective : de l'oral vers l'écrit.

Le temps d'animation collective est important dans une séance de travail qui dure de trois à quatre heures : il rompt la monotonie du travail individuel en autonomie ; il fait exister le groupe en tant que tel par la communication orale ; il donne des pistes méthodologiques de recherche collective sur un thème, sur une question de grammaire ou d'orthographe : c'est essentiellement un temps de mutualisation de connaissances, de production de matériaux (fiche d'exercice systématique, fiche de vocabulaire etc...) : il dure en moyenne une demi-heure.

C'est aussi un temps où la parole de chacun est sollicitée, où il apprend à s'exprimer devant le groupe et à écouter celui qui parle. C'est en général le formateur qui, à l'écoute des textes ou du groupe propose le thème de ce temps d'animation : Il est souvent initialisé par la lecture publique (par le formateur) des derniers textes publiés dans le classeur²³. Cette séquence de travail en groupe donne toujours lieu à une fiche de synthèse écrite produite ensemble et éditée pour que chacun l'emporte à la fin de la séance²⁴

Ces fiches de séances collectives sont conservées par chaque participant dans son classeur comme autant de documents ressources auxquels il peut se référer quant il en a besoin. Elles peuvent avoir la forme d'une fiche de vocabulaire sur un thème ; d'une matrice d'exercice à reprendre et à développer en autonomie ; d'une synthèse écrite après un temps de discussion sur un thème... Un classeur collectif recueille également tous ces documents produits par les différents groupes et constitue un outil toujours disponible pour du travail en autonomie selon les intérêts ou les besoins de chacun.

²³ Nous ne cherchons pas à ECLER à former les apprenants à la lecture publique à haute voix en leur proposant de lire eux-mêmes leurs textes devant les autres. Cette forme de lecture est un apprentissage en soi dont nous avons rarement besoin : plus de 95% de nos lectures sont silencieuses et n'ont pas à être oralisées. Une personne sait lire si elle est capable de tirer des informations pertinentes d'un texte qu'elle a sous les yeux, même si elle n'est pas capable de le « mettre en voix » d'une manière fluide et adaptée.

²⁴ Cf documents annexes



J'AI MAL

J'ai mal à la tête
J'ai mal à l'épaule
J'ai mal aux bras
J'ai mal au ventre

JE N'AI PAS MAL

Je n'ai pas mal au ventre
Je n'ai pas mal à l'épaule
Je n'ai pas mal à la tête
Je n'ai pas mal aux bras

Paul de Chéry, le lundi 13 mai 2002

2 exemples de fiches de synthèse de séance collective.

5 Progression et évaluation :

ECLER s'est progressivement doté au fil des années d'outils de positionnement et d'évaluation dont il serait trop long de rendre compte dans cet article. Un référentiel spécifique a été construit déterminant 6 étapes de progression dans les différents domaines de l'oral et de l'écrit. Voici simplement à titre d'exemple sur une période d'environ 400 heures de formation, la progression des écrits de la personne dont nous avons analysé le premier écrit dans le corps de cet article :

EL AMRANI
25 1991
jeude

je aim ri ben faire un roge
pour un parrone ben ~~comme~~
comme fou

je suis ici pour travelle a ~~faire~~ ^{conise}
~~soit~~ voire un diponne
j'orne a lire et a écrire
pour se voire ben a cire a lire

jeudi 19, 3, 1992 EL AMRANI Houria
sur le moment c'est le ramadan
les gens ils sont nerveux ils sont
pas le ~~moment~~ moral, mais quelque
gens faut faire l'attention ou
ses ~~mes~~ ^{pas} ~~mon~~ ^{des attention} et lusa rive un grand
malheure. moi ~~ben~~ ^{ben} ~~ben~~ ^{ben} sur je suis
gentis mais ~~comme~~ ^{comme} les gens
me ~~surve~~ ^{surve} je ~~devront~~ ^{devront} de ~~venir~~ ^{venir} ~~me~~ ^{me} ~~chercher~~
et ~~obientot~~ ^{obientot} Houria

vendredi 14 juillet 1992
aujourd'hui je dois écrire
quelques lignes d'écriture
pour voire mes ^{progrès} ~~progrès~~
Mais je suis là assis sur
une chaise je tiens de réfléchir
réfléchère j'écrire un texte
Mais je n'ai pas d'aide pour
écrire
Aujourd'hui je n'ai pas le
moral moral je pense à ma fille
sablé une semaine quelle
qui ~~est~~ ^{est} partie à Montpellier
je n'ai pas les nouvelles
de ma fille chère a darie
Abientot Houria

Hier j'ai remplacé une collègue
à la Halte garderie j'ai travaillé
toute la journée il y avait beaucoup
d'enfants c'était très fatiguons
d'avoir travaillé toute la journée
Mais quand je vois tous enfants ~~plaiter~~
de moi je suis contente. quand ils m'appel
vien jouer avec moi Houria quand je vois
jouer et rigolés de vous moi je suis
très heureuse je me dis enfin je suis
capable de faire quelques chose.
padens les vacances je menaite
chez moi tous ses petits il me
merquon est narmémorés

Houria

mardi 24, 6, 95
je vais vous raconter ma vie,
quand j'avais 12 ans j'ai tellement
eu de savoir lire et écrire
mais c'était pas possible ma mère
à la toujours peur qu'il m'arrive
quelques choses parce que j'étais
la dernière de la famille,
mes frères sont aller tous à l'école
mais pas moi quand je vois mes frères
lis des livres j'aimerais d'être
dans leur place je me dis vraiment
la vie n'est pas juste il y a des gens
qui il savent tout d'autre savoirs
rien!
Mais maintenant je sais j'ai une
petite chance pour a prendre
le français
je n'ai pas espéré de lésé
c'estte petite ~~chance~~ ^{chance} ~~partie~~ ^{partie} comme ça.
je vous remercie de votre aide
Houria

Ces six textes représentent l'évolution d'une même personne pendant un peu plus de 400 heures de formation réparties sur deux années. Plusieurs séquences de formations de 80 heures se sont enchaînées au cours de ces deux années.

Pour conclure

La démarche pédagogique de l'Atelier ECLER n'a pas fait à ce jour l'objet d'une évaluation "scientifique" externe : ce chantier reste ouvert à celui ou à celle qui voudrait s'y intéresser. Elle se diffuse depuis 1993 par la formation des formateurs : plus de 500 formatrices et formateurs formés à ce jour en France, en Suisse, en Belgique, en Ecosse. Elle s'adresse prioritairement aux professionnels, mais les bénévoles s'y intéressent aussi.

Un contrat à double effet :

L'Atelier ECLER répond à une demande d'apprentissage des codes de la langue française pour l'écrire, la lire, la parler : c'est le contrat de base, celui sur lequel nous nous engageons vis à vis de l'apprenant : il fait l'objet d'une évaluation formative et continue à partir du cahier de l'apprenant lors des temps réguliers de travail en compagnie du formateur et d'une évaluation "sommative" lorsque quelqu'un termine un cycle de 80 ou 120 heures.

Mais l'écriture personnelle et la communication des écrits inscrivent cet apprentissage dans la relation interpersonnelle : elle engage un travail de chacun sur soi-même, une voie identitaire qui permet à chacun de partir à la rencontre de soi et de se donner à connaître aux autres. Il en résulte une dynamisation personnelle, une prise de confiance en soi, une transformation en profondeur de chacun sous et par le regard des autres. C'est probablement le plus important bénéfice que les participants en retirent, mais qui lui se laisse difficilement quantifier...

Annexe 1

Profils des publics accueillis à l'Atelier ECLER

Cette typologie a été élaborée à partir de la réalité des publics que nous accueillons à l'Atelier ECLER en se calant sur celle proposée par Véronique Leclercq dans le référentiel FAS, livret 2 "Repérage et positionnement des publics", p 13,14,15. Elle élimine volontairement les termes "d'illettrisme" et d'alphabétisation trop connotés négativement, pour les remplacer par des appellations non "stigmatisantes" pour les publics concernés.

Elle s'enrichit de la réflexion de Sophie Etienne sur le Français Langue Seconde, exposée dans sa thèse de Doctorat en 2004²⁵

1	F rançais L angue E trangère, et/ou F rançais L angue S econde non scolarisés FLE et/ou FLS NS
1/1	<ul style="list-style-type: none"> • N'écrit aucune langue • Ne lit aucune langue • Production orale en français inexistante ou presque
1/2	<ul style="list-style-type: none"> • Production et compréhension orales possibles, mais peu précises ni assurées. • Quelques repères en lecture/écriture
1/3	<ul style="list-style-type: none"> • Production orale maîtrisée dans les situations courantes • Ecrit approximatif mais compréhensible
1/4	<ul style="list-style-type: none"> • Aisance de l'oral en toutes situations • Production écrite encore très déficiente



Objectif
<ul style="list-style-type: none"> • Fluidité de l'oral dans les situations de communication. • Maîtrise des codes écrits: grammaire, orthographe, conjugaison; vocabulaire riche et adapté . • Lecture efficace.



3	Français Langue Maternelle et/ou Français Langue Seconde Scolarisé en France FLM et/ou FLS ScF	2	Français langue étrangère scolarisé et/ou Français Langue Seconde FLE Sc et/ou FLS
3/4	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne maîtrise de la langue écrite, lue et parlée ; • Demande de déblocage de l'expression personnelle ou amélioration de l'écrit professionnel. 	2/4	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise parfaitement le français oral, mais parce qu'il a très peu pratiqué l'écrit, rencontre encore des difficultés dans le domaine de la production d'écrit.
3/3	<ul style="list-style-type: none"> • Bonne maîtrise de l'oral et de la lecture ; • Blocage à l'écrit par des problèmes d'orthographe d'usage et/ou grammaticale 	2/3	<ul style="list-style-type: none"> • S'exprime en français avec des erreurs de structure. Manque de vocabulaire ; • Ecrit approximatif : grammaire, ortho-graphe, structures .
3/2	<ul style="list-style-type: none"> • Lit et écrit le français qu'il maîtrise à l'oral, mais lecteur peu efficace ; • Lacunes importantes en grammaire et orthographe ; • Connaissances lexicales à développer. 	2/2	<ul style="list-style-type: none"> • Se fait comprendre en français, le lit, l'écrit de manière très approximative ; • Compréhension difficile.
3/1	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtrise orale du français mais peu de vocabulaire disponible ; • <i>Construit et utilise des stratégies de contournement de l'écrit.</i> 	2/1	<ul style="list-style-type: none"> • Ne s'exprime pas en français • Ne comprend pas le français • Primo arrivant en France

²⁵ETIENNE Sophie. "Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base" UNIVERSITÉ DE PROVENCE UFR LACS Département de Phonétique et de Français Langue étrangère, 2004, 344p

Cette typologie inclut sous la dénomination "FLE" (Français Langue Etrangère) toute personne qui a une langue maternelle différente du Français et qui avant son entrée en formation n'a jamais été en contact, ni pour l'entendre, ni pour l'apprendre avec la langue française. Elle élargit donc la notion de FLE au public jamais scolarisé, ce qui n'est pas habituel dans les références de cette terminologie.

Par **Français Langue Seconde (FLS)** il faut entendre les personnes venant d'un pays où le français a conservé un statut de seconde langue de communication (ex-colonies françaises) : cette seconde langue est souvent l'objet d'un enseignement scolaire.

Cette appellation concerne également les personnes non francophones installées en France ou dans un pays francophone pour y vivre et y travailler et qui peuvent être au contact quotidien de la langue française, même si elles la parlent peu ou mal.

Par extension, il faut rajouter à ce public les enfants nés en France de parents non francophones et dont la langue maternelle est par conséquent différente du français, même s'ils sont très tôt scolarisés en français.

Devraient également être incluses dans cette catégorie, les personnes étrangères scolarisées dans leur pays et qui ont étudié pendant leur scolarité le français comme Langue Seconde.

L'appellation "**Français Langue Maternelle" (FLM)** est donc réservée aux personnes nés de parents francophones et qui ont appris à s'exprimer en français depuis leur naissance

Annexe 2

La charte de l'écriture à ECLER

Du côté de l'apprenant :

J'écris ce que je veux, je l'assume par ma signature et je le date.

J'écris les mots comme je les vois dans ma tête, comme je les imagine, sans peur de me tromper.

J'écris pour communiquer, pour transmettre un message aux autres : j'accepte que ce que j'écris soit publié dans le classeur collectif de l'atelier, en même temps que sur mon propre cahier. Je m'engage dans mes écrits à respecter les autres, à ne pas proférer d'insultes à l'encontre de quelqu'un ou d'un groupe particulier...

J'accepte que ces écrits sortent de l'Atelier pour être montrés ou lus dans des manifestations publiques.

Exceptionnellement je peux refuser qu'un écrit produit puisse être publié, mais je me rappelle que la règle est celle de la publication : c'est parce que je mets mes écrits en circulation que je suis autorisé à lire ceux des autres.

Du côté du formateur :

A partir du moment où l'apprenant produit un écrit et me l'apporte je m'engage à travailler avec lui sur la forme (orthographe, grammaire, organisation de la phrase) pour que son texte devienne recevable dans une langue française standard.

J'accuse réception du message en tant que personne : je peux me réjouir d'une bonne nouvelle, compatir à une mauvaise. Je peux prendre connaissance d'une opinion et prendre position par rapport à elle. Je peux dire à une personne que son texte me touche ou que je le trouve beau...

Au-delà de cet accusé de réception nous travaillons ensemble sur ce qui constitue le cœur de notre contrat : la mise en forme du texte et sa correction par rapport à la norme.

Si un texte est jugé par le formateur insultant pour une personne ou une catégorie de personnes, irrespectueux, irrecevable pour les opinions qu'il exprime, il peut décider de ne pas le publier dans le classeur collectif, contre l'avis même de son auteur si nécessaire. Rappelons-nous cependant qu'un texte qui peut être estimé provocateur, voir choquant par son contenu peut donner lieu à un débat salubre entre les apprenants, voir nourrir la production d'écrits en alimentant le débat par textes interposés.

Bibliographie :

- ANLCI. "Forum permanent des pratiques : Livret du participant" Rencontre internationale francophone, Lyon, avril 2005
- ARALE (Association de recherche et d'action autour de la lecture et de l'écriture). "*Illettrisme et psychanalyse*", Gières, Bulletin d'information de MEDIAT Rhône Alpes N° spécial 10,1992, 158 p
- ARALE (Association de recherche et d'action autour de la lecture et de l'écriture). "*Société en crise et illettrisme*", Grenoble, ARALE -MEDIAT,1995, 148 p
- CANELAS José, DUCOTTERD Michel, FERRAND Noël et alias, in « *L'immigré analphabète en situation de formation* » - ATP CNRS 1981
- CHICH, JACQUET, MERIAUX, VERNEYRE. "*Pratique pédagogique de la gestion mentale*", Condé sur l'Escaut, Retz, 1991, 176 p
- DE LA GARANDERIE Antoine. "*Les profils pédagogiques*", Clamecy, Centurion,1985, 257 p
- EL HAYEK Christiane (Coordonné par...). "*Illettrisme: de l'enjeu social à l'enjeu citoyen*", Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité - Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, Documentation française, juin 1998, 298 p
- EL HAYEK Christiane (Coordonné par...). "*Illettrisme et monde du travail*", Paris, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité - Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme, Documentation française, avril 2000, 434 p
- ETIENNE Sophie. "*Pour une prise en compte d'un secteur négligé en didactique du français langue étrangère : la formation de base*" UNIVERSITÉ DE PROVENCE UFR LACS Département de Phonétique et de Français Langue étrangère, 2004,344p
- FILY Dominique. "*L'écriture d'abord, la lecture ensuite*", Cahors, Syros Alternatives,juillet 1990,140 p
- FOUCAMBERT Jean. "*L'enfant, Le Maître Et La Lecture*", Paris, Fernand Nathan, 1994
- FREINET Célestin; "*Œuvres pédagogiques*", Tomes 1 et 2, Lonrai, Seuil, septembre 1994
- FREIRE Paulo. "*Pédagogie des opprimés*", Malesherbes, La Découverte, juillet 2001, 197 p
- « *Le mot et le monde* », Voies Livres, 22, rue St Cyr, 69009 Lyon - N° 23, septembre 1989.
- « *L'éducation comme pratique de la liberté* » Cerf 1964
- JOHANNOT Yvonne, "*Tourner la page, livre rites et symboles*", Aubenas, Jérôme Millon, avril 1988, 199 p
- JOHANNOT Yvonne, "*Illettrisme et rapport à l'écrit*", Grenoble, PUG, 1994, 217 p
- MEIRIEU Philippe, "*apprendre... oui, mais comment ?*", Paris ESF, 1989, 189 p
- "*Le choix d'éduquer, éthique et pédagogie*", Paris ESF, 1991, 196 p
- MIGNE J. « *Pédagogue et représentations* », in *Education Permanente* N° 8, 1970
- PARTENARIATS EDUCATIFS GRUNDTVIG. "*Liberté d'apprendre... apprendre pour la liberté*" , Manifeste pour une alphabétisation émancipatrice, 2008
- Voir aussi sur internet : « Pôle formateurs 38 – ECLER »

Auteur:

Noël FERRAND a été formateur à MPS / Formation, Grenoble - Saint Martin d'Hères, de 1971 à 2003. Il est le concepteur et référent de l'Atelier ECLER (Ecrire, Communiquer, Lire, Exprimer, Réfléchir) fondé sur ces bases.

Il a été confronté tout au long de son activité de formateur à des publics adultes peu ou jamais scolarisés, français ou étrangers, en quête de formations favorisant leur insertion professionnelle et sociale.

De formation universitaire, il a abordé la formation sous son aspect linguistique : faire maîtriser les codes de l'écrit en français à une population qui n'a qu'une pratique langagière approximative et peu développée.

Pendant trois années (1973 -1976) il fait le choix d'aller lui-même de l'autre côté de la barrière, et devient stagiaire à L' AFPA (Formation Professionnelle des Adultes en Tôlerie - chaudronnerie), puis ouvrier tôlier pendant deux ans et demie.

Retour à la formation en 1976 dans des disciplines techniques : dessin technique, raisonnement logique, mathématiques, travaux pratiques en atelier. Un souci constant et transversal, celui des mots et de la trace écrite pour formaliser les apprentissages dans ces différents domaines d'intervention.

Dans la même période, maîtrise de Sciences de l'Education à Grenoble, et réflexion approfondie, en équipe pluridisciplinaire de formateurs, sur les spécificités de l'intervention pédagogique avec des adultes.

Retour à l'enseignement linguistique en 1985, et naissance en 1988 de la méthodologie de l'Atelier ECLER, fruit de 15 années d'expérience, de confrontation entre la pratique de la formation des adultes et la réflexion théorique.

- Adaptateur de cette démarche en entreprise : Rhône Poulenc à Pont de Claix (38) ; Fruehauf à Auxerre (89) ; Rossignol (38) ; Barriol et Dalière (42) et formateur Conseil auprès des entreprises confrontées à la nécessité de faire progresser leurs personnels dans la maîtrise du français à l'oral et à l'écrit.
- Formateur de formateurs à la méthodologie ECLER depuis 1993 : plus de 500 formateurs et formatrices formés depuis cette date jusqu'à ce jour, en France, en Belgique et en Suisse.
- Formateur démultiplicateur du référentiel FAS / CUEEP dans les années 97/98.
- Formateur Conseil et intervenant auprès des Associations locales et des Centres ressources chargés de la lutte contre « L'illettrisme » : IRIS à Grenoble, CRI 73 à Chambéry...
- Chargé par ARIFOR, Champagne Ardennes de l'élaboration d'outils de positionnement / évaluation dans le domaine linguistique (oral, production d'écrits et lecture).
- Accompagnateur / formateur d'intervenants bénévoles dans les quartiers : Albertville, Chambéry, Echirolles, Saint Etienne, Lyon ...
- Promoteur de journées de formation sur « le rapport à l'écrit » pour des professionnels (bibliothécaires, écrivains publics, acteurs sociaux) au contact des personnes peu compétentes à l'écrit.

ECLER, eine Methode, eine Haltung, eine Praxis des Erwerbs von Sprachkompetenzen durch persönliches Schreiben

Noël Ferrand

Abstract

Die Originalität und Wirksamkeit des pädagogischen Konzepts der Ateliers ECLER (französisches Akronym für Schreiben, Kommunizieren, Lesen, Sich-Ausdrücken, Nachdenken) beruhen darauf, dass sie die Dynamik des persönlichen Ausdrucks für den Erwerb von Sprachkompetenzen nutzen. Die Sprachproduktionen der lernenden Personen dienen als Übungs- und Strukturierungsobjekte. In enger Zusammenarbeit von Kurs- teilnehmerInnen und AusbilderInnen werden diese Produkte in einer Art Verhandlungsgespräch individuell überarbeitet, wobei die grammatikalischen und orthografischen Normen der französischen Sprache erar- beitet und integriert werden. Im Sinne einer kommunikativen Sprachförderung wird das Geschriebene an- deren Lernenden zur Lektüre unterbreitet und von ihnen gewürdigt. Die Erfahrungen von Wertschätzung und Vertrauen unterstützen die Dynamik des Lernprozesses und seine Effizienz.

Schlüsselwörter

Pädagogisches Vorgehen, Strukturierung der Sprache, Bezug zur Schriftlichkeit, Illettrismus, persönliches Schreiben

Cet article a été publié dans le numéro 2/2013 de forumlecture.ch